

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS

AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: trajetória da década de 1990

JOÃO PESSOA-PB
2013

MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS

AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: trajetória da década de 1990

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do título de Pedagoga, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Zuleide da Costa Pereira.

JOÃO PESSOA-PB
2013

MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS

AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: trajetória da década de 1990

Banca Examinadora

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Zuleide da Costa Pereira

Prof^a. Dr^a. Ana Luisa Nogueira de Amorim

Prof^o. Dr^o. Alexandre Magno Tavares da Silva

DEDICATÓRIA

A Deus,

Ser Onipotente, Onisciente e Onipresente ao qual recorro e dou graças por todas as bênçãos que tenho recebido nos anos de minha existência.

A minha família.

Meu esposo Elvis, pelo amor, companheirismo em todos os momentos. Ao meu filho Johnnathan e minha filha Mirianne, pela compreensão, amor e inspiração para enfrentar os momentos de impasses e dificuldades. Vocês são o combustível da minha existência.

A meu pai José Vieira (in memoriam) pelo exemplo de lutador que, mesmo não alcançando todos os objetivos, nunca deixou que os empecilhos lhe desestimulassem. A minha mãe Antonia pelo apoio, carinho e cuidado para comigo e meus filhos. A minha irmã Missilene pelo incentivo e motivação constantes.

AGRADECIMENTOS

À Ti Senhor Deus, muito obrigada...

À minha família pelo amor, compreensão, carinho e motivação.

Às minhas amigas, colegas e companheiras de sala, Heleny Nunes, Cleane Marcelino, Patrícia Fernanda, Kelly Deise, Camilla Regina, Maria Gorete, Mirinalda, Maria Gabriela, Roberya Viana que me abasteceram sempre de alegria, esperança, bom humor, amizade, carinho, palavras certas nos momentos certos. Muito obrigada por existirem, saibam que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica.

Em especial, a Sawana Lopes amiga e companheira que sempre me incentivou e ajudou a renovar as forças e entusiasmo nos momentos de fragilidade.

À professora Maria Zuleide da Costa Pereira meu respeito, carinho e admiração. Suas palavras de incentivo me motivaram e inspiraram na construção deste trabalho. Muito obrigada pelo apreço e cuidado.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Práticas Curriculares (GEPPC) do qual sou, com muito orgulho, integrante. O estudo no Grupo contribui de forma relevante para meu processo de (in) maturação acadêmica. Muito obrigada a todos.

Eu fico com a pureza da resposta das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar e cantar e cantar...

A beleza de ser um eterno aprendiz
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei...

Que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita...

(Eterno Aprendiz – Gonzaguinha)

RESUMO

Este trabalho versa sobre a trajetória das políticas educacionais e curriculares no Brasil, com o objetivo de mapear o trajeto histórico das políticas de currículo da década de 1990. Nesse estudo, de caráter documental, o documento é compreendido como elemento permeado de discursividade e sistemático, no qual o Estado expressa a forma como concebe e organiza a educação do país. As análises, aqui apresentadas, foram realizadas tendo como fonte os seguintes documentos: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien- 1990), Declaração de Nova Delhi (1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Vol. 1- 1ª a 4ª série. As políticas curriculares do período em estudo apresentam uma sintonia com as conferências internacionais, das quais o Brasil tornou-se signatário, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Nova Delhi. Com vista a uma organização global próspera, haveria a imposição de uma reestruturação profunda para que o país pudesse se alinhar, como ressalta a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, reestruturação esta que introduz a lógica de mercado na educação. Tal assertiva pode ser inferida claramente nos documentos analisados. A educação, a partir de então, é sistematizada com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento econômico, mas sem desconsiderar sua função social. Nessa perspectiva, temos a construção do currículo nacional pautado sob os seguintes aspectos: revestir a educação com uma nova roupagem, adequando-a para a formação de um determinado perfil de sujeito, embora esse ideal não tenha de fato se efetivado no chão da escola; investir na formação fundamentada na capacitação, flexibilidade e cidadania, ou seja, desenvolver no alunado as habilidades e competências para atuar num mundo em mudanças paradigmáticas e tecnológicas. Dessa forma o currículo, pensado a partir dos anos 90, traz no seu âmago o atendimento às necessidades das áreas econômica, social e cultural.

Palavras-chave: Educação. Currículo. Políticas curriculares.

ABSTRACT

This monograph focuses on educational and curriculum policies history in Brazil aiming to map the historic path of curriculum policy along 1990 decade. This monograph is a documental research where the document is understood as a systematical element discursively permeated and in which the state expresses how education is conceived and organized in a country. In this work we analyzed the following documents: World Declaration on Education for All (Jomtien, 1990), New Delhi Declaration (1993), Brazilian Basis and Guidelines for Education (Law 9.394/96 - Brazil), Decenal "Education for All" Plan (1993-2003), Brazilian Education Curriculum Parameters (for Basic Education). Curricular policies under the period studied show a link with the international conferences of which Brazil became signatory as the World Declaration on Education for All and the New Delhi Declaration. Aiming a thriving global organization, was necessary the imposition of a deep restructuration in education so that the country could be aligned, as stressed by the World Declaration on Education for All. This restructuring introduced market logic in education and it can be inferred clearly in the documents analyzed. Education, thereafter, is systematized in order to assist the economic development considering its social function. In this perspective, was built the education national curriculum guided under the following aspects: give to education a new guise, adapting it to the formation of a certain profile of the subject, although this ideal has not in fact be effected in real; invest in education based on training, flexibility and citizenship, i.e., develop with the students the skills and expertise to work in a technological and paradigmatic changing world. Thus the curriculum, designed from the 90ies, brings in its core meeting the needs of the economy, society and cultural practices.

Keywords: Education; Curriculum; Curriculum Policies.

SUMÁRIO

1 INICIANDO A CONVERSA.....	10
2.1 Epistemologia de análise	14
3 PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES CURRICULARES NO BRASIL.....	16
3.1 Cenário das políticas de currículo no Brasil	17
3. 1. 1 Década da mudança: 1990	18
4 A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA DÉCADA DE 1990	21
4.1 Os discursos do Estado.....	21
4.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos	21
4.1.2 Declaração de Nova Delhi	23
4.1.3 Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003	24
4.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96).....	29
4.1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs Vol. 1 - 1ª a 4ª série)	33
4.1.6 O desenho curricular da década	42
6 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS	44
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO.....	48

1 INICIANDO A CONVERSA

É com muita alegria que redijo as primeiras palavras deste trabalho de conclusão do curso de Pedagogia este estudo representa o final de mais uma etapa de minha vida, muito cara e especial para mim. Uma realização pessoal e um sonho que há muito ansiava, mas não contemplava sua concretude, devido às demandas que cabiam a mim enquanto mulher, filha, esposa, mãe, professora (à época) e que, confesso muitas vezes me fizeram avançar em alguns pontos e retroceder em outros. Contudo, essas mesmas demandas forjaram-me, fortaleceram-me, o que me tornou determinada a assumir e lutar pelo que eu almejava e almejo - claro que isso não é algo fácil.

Certa vez, disse à minha professora orientadora que sentia que estava matando um leão por dia na universidade. Isso ocorria quando me sentia sobrecarregada. A professora Zuleide respondeu, em tom descontraído, “É bom, depois é só comer a carne!”. Parece-me, que estou nesse momento, degustando uma fatia dessa carne, e o sabor é muito bom!

Iniciei minha experiência enquanto professora alguns meses antes de ingressar em uma universidade particular para cursar Pedagogia. Enquanto professora, atuei em uma escola particular, de pequeno porte, na educação infantil e ensino fundamental, por quatro anos. Passei aproximadamente um ano, nessa faculdade, quando soube, através de uma colega, que a UFPB iria selecionar alunos através do Processo Seletivo para Transferência Escolar Voluntária (PSTV). Submeti-me a esse processo e ingressei na UFPB.

O curso de Pedagogia contribuiu não apenas na minha aprendizagem enquanto futura profissional da educação, mas, também, como pessoa que, ciente do seu inacabamento, percebe o vasto campo de conhecimento que o mesmo perpassa. O estudo na área possibilitou-me o descortinamento de algumas questões educacionais, sociais, econômicas, culturais, políticas, ou seja, permitiu-me sair da consciência ingênua, ter uma consciência justificada de mim, da educação e das demais questões que a circundam.

Nesse descortinar, a reflexão acerca do currículo é de suma importância, visto que o mesmo nos possibilita observar quais aspectos discursivos estão no cerne de nossa formação. Analisar a trajetória curricular da educação faz perceber alguns aspectos importantes, entre eles: os relacionados à técnica do aprender; os conhecimentos que são considerados relevantes; como estes têm impacto sobre a subjetividade; as relações de poder que perpassam

a elaboração e construção das propostas curriculares; a distinção entre “currículo oficial” e “currículo real” etc.

O interesse em política da educação emergiu quando, na academia, cursei a disciplina Política Educacional, desde então, pude observar algumas questões que estavam imersas no meu cotidiano e que não percebia como, por exemplo, as relações de poder, o currículo oculto, a influência de órgãos internacionais nas políticas públicas etc. Percebi que as políticas educacionais e as curriculares podem auxiliar no desenvolvimento, expansão, qualificação, trazer benesses para a educação, tanto auxiliar quanto frustrar, caso seja elaborada de forma a não contemplar as necessidades sociais e educacionais dos sujeitos. Necessidades sociais e educacionais aqui entendidas como, as relacionadas com o desenvolvimento das habilidades de compreensão e reflexão do mundo que nos cerca, o que infere pensar em aprender a aprender para viver melhor conosco e com os outros, como também na ampliação das oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Parafraseando Freire é perceber-se no mundo e com o mundo.

A disciplina de currículo, cursada no terceiro período, fez-me refletir e compreender o currículo como arcabouço da educação, que permeia e influencia, positiva ou negativamente, na construção social, cognitiva e profissional dos sujeitos.

Em 2011, tive oportunidade de participar à época do Projeto Escola Zé Peão, atualmente denominado Programa Escola Zé Peão, cuja experiência foi muito rica, visto que me oportunizou aprender e vivenciar a educação de jovens e adultos. Aprendi a refletir sobre a minha prática através das sistematizações que no início, pelo desconhecimento e estranhamento, achava um exercício desnecessário. Contudo, com o passar do tempo, acostumei e aprendi a valorizar. O trabalho cotidiano com os alunos era gratificante e uma satisfação para mim.

Como professora da educação infantil e ao refletir sobre o processo de aprendizagem em ambos os momentos, pude perceber que igual é a satisfação que os educandos, tanto as crianças quanto os jovens e adultos, tem ao descobrir algo novo. Satisfação esta expressa no olhar de ambos e que revela aquele instante sublime, ou seja, o instante da aprendizagem. Confesso que é neste momento que também me realizo enquanto educadora.

A experiência, enquanto bolsista do Programa de Iniciação Científica, PIBIC/CNPq/UFPB, contribuiu significativamente para o processo de (in) maturação acadêmica acerca de questões relacionadas à educação, que percebo ser árduo e, ao mesmo

tempo, gratificante. Em 2010, ingressei no Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), estudando as Histórias e memórias da ditadura militar (1964-1984). Em 2011, participei inicialmente como voluntária, depois como bolsista PROLICEN/UFPB, de um projeto no campo do currículo. Este oportunizou ler e compilar os principais documentos oficiais que regem e deliberam sobre a educação brasileira. Emerge, então, a compreensão de que o currículo é elaborado de acordo com a concepção de homem, sociedade e mundo que se pretende construir e que é permeado pelas relações de poder. Deste último, surge a inquietação e a oportunidade de articular as questões referentes à política educacional, ao currículo e à história, áreas de conhecimentos com as quais tive uma profunda identificação na academia.

Ao observar a relevância do currículo para a educação, através das discussões, reflexões e experiências do período vivenciado na graduação, seja em sala de aula ou fora dela, decidi estudar a seara curricular. A trajetória histórica, que pretendo trilhar, contribui para elucidar e subsidiar significados e significações de determinadas políticas públicas, nesse caso, as políticas curriculares, fazendo emergir as intencionalidades que permearam tais políticas.

O presente estudo tem como temática a trajetória das políticas curriculares no Brasil, na década de 1990. Sabe-se que o currículo é elaborado para pessoas e por pessoas. E, por isso, requer articulação dos saberes docentes e discentes com o conhecimento poderoso, dos poderosos e cotidianos, como afirma Young (2009), possibilitando e desenvolvendo nos educandos a “força criadora do aprender” (Freire, 1996, p. 28). E o objetivo consiste em mapear o trajeto histórico no campo das políticas de currículo no Brasil, da década de 1990, a partir do seguinte procedimento: mapear os documentos curriculares da década de 1990; realizar leituras e análises reflexivas, acerca das significações, contidas nos documentos educacionais nacionais oficiais e em dois documentos internacionais do período em recorte; identificar, a partir destas, as implicações, inovações, convergências, antagonismos que as políticas curriculares, através de seus documentos nacionais oficiais, disseminaram; desenhar a seara curricular, colaborando para a construção de subsídios teóricos.

Como Zotti (2004, p. 2), a opção foi trabalhar com o “currículo oficial”, por se tratar de um documento elaborado pelo Estado e que se constitui como uma forma de observar o que este conceitua e organiza acerca da educação no país. Sabe-se que a elaboração das políticas educacionais e curriculares não é neutra ou fora do contexto da sociedade e de seus

desafios contemporâneos. O que leva a indagar/problematizar, através da análise das mesmas, como a sociedade está incorporando e ressignificando essas políticas em seu seio.

Nessa perspectiva, este estudo foi concebido da seguinte forma: primeiro o presente tópico, intitulado “iniciando a conversa”, em seguida, explicita-se o percurso teórico-metodológico com a epistemologia de análise; o terceiro, o referencial teórico, o cenário das políticas curriculares brasileiras, enfatizando a década da mudança: 1990; o quarto traz a descrição e as análises dos documentos educacionais e curriculares nacionais, destacando suas principais características; no quinto, faz-se o desenho curricular do referido período e, por fim, são apresentadas as considerações acerca do texto.

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada a partir do levantamento dos documentos educacionais e curriculares nacionais, aqui percebidos como “instrumentos jurídicos” (Rabenhorst, 2008, p. 3) os quais possibilitam entender como o Estado idealiza sua educação. Estão elencados os documentos oficiais nacionais, que tratam das políticas educacionais e curriculares, bem como a Constituição Federal de 1988, dentre eles: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas (1990), Declaração de Nova Delhi (1993), Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – vol. 1- 1ª a 4ª série (3ª Ed. 2001).

A partir das leituras realizadas, propõe-se a observar como o currículo é significado na política educacional brasileira. Por uma questão didática, a análise foi feita em cada documento separadamente, trazendo o que propunham acerca do currículo, visto que os mesmos foram elaborados em caráter complementar. Sendo assim, aponta-se o que cada um traz de mais significativo, propositivo e inovador para a nova configuração educacional, proposta pelo Estado a partir da década de 1990. Concomitantemente, foi realizada uma série de leituras de teóricos que discutem acerca do currículo e das políticas educacionais brasileiras, como: MOREIRA (2010), TADEU (1995), PEREIRA (2009), PERONI (2003), ZOTTI (2004), GOODSON (1995, 2008), HOFLING (2001), entre outros.

2.1 Epistemologia de análise

Assim como Zotti¹ (2004, p. 9-10), adota-se neste estudo a ideia de “currículo oficial”, ou seja, aquele que é “planejado e determinado oficialmente, seja através de documentos legais ou propostas curriculares oficiais [...]”, que deliberam na instância do Estado. As políticas curriculares, enquanto “currículo oficial” nacional, resultam das negociações e articulações realizadas no campo discursivo, aquele que “desvela facetas do que se está buscando da educação, da escola”, pois é orientador das práticas educativas. Nesse caso, o “conceito de currículo oficial, [...] constitui-se na prescrição legal da organização das

¹ Deste livro de Zotti, intitulado Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980 (2004), surge a inspiração para a realização deste trabalho.

matérias/disciplinas a serem trabalhadas pela escola e demais orientações, tais como de conteúdo, didáticas e avaliativas”, bem como do conceito de homem e mundo defendido pelo Estado (p. 4).

As análises realizadas utilizam a concepção de currículo elaborada por Pereira (2009, p. 177), que o percebe como “redes discursivas de significação”, entendendo as práticas discursivas como fluidas, contingentes, ambivalentes, plurais e que resultam da tensão negociada no jogo das diferenças, diante das diversas concepções epistemológicas dos movimentos sociais e do Estado. Assim, o currículo perpassa todas as áreas de conhecimento e contribui para a formação dos sujeitos, constrói-se e, concomitante, alimenta-se de diferentes discursividades, de várias intencionalidades e representações, estas dependem do contexto histórico em que se encontra a sociedade (BERTICELLI, 1999).

Zotti (2004) faz um resgate acerca da história do currículo brasileiro, enfatizando o contexto econômico, social e político do período jesuítico à década de 1980. Aqui não será enfatizada a questão histórica, propriamente dita. No entanto, compreende-se que, quando se estuda um determinado recorte temporal, a história já se apresenta de forma implícita, pois é algo intrínseco ao estudo. Contudo, citamos as características mais relevantes da década em recorte, inclusive o que os documentos oficiais registram como justificativa para as mudanças orquestradas no lapso temporal estudado.

3 PROBLEMATIZANDO AS QUESTÕES CURRICULARES NO BRASIL

A década de 1990 foi, em especial, um período de muitas e significativas mudanças nas searas política, social, cultural e econômica em nosso país e em todo o globo. Peroni (2003, p. 15), em seu estudo acerca das políticas educacionais brasileiras dos anos de 1990, aborda as políticas centralizantes e descentralizantes que proporcionaram a redefinição do papel do Estado. Esse estudo ajuda a entender como o papel do Estado foi redirecionado, com vistas ao atendimento do ideário das políticas neoliberais. De acordo com a autora, “financiamento, avaliação institucional e parâmetros curriculares nacionais” foram os “três pilares da política educacional no período”.

A nova configuração curricular que emerge, a partir de então, atende às expectativas advindas do tecido social ou do ideário neoliberal? Sob quais perspectivas são elaboradas as políticas educacionais nesta nova configuração? Em que circunstâncias são apresentadas e incorporadas essas demandas nas políticas educacionais elaboradas no período? Essas foram algumas das indagações que instigaram este trabalho.

Berticelli (1999, p. 159) salienta que os entendimentos de currículo dependem das “intencionalidades que o produzem, nos diversos tempos e nos mais diferentes lugares”. Mediante essa afirmação, infere-se que a “lógica explícita” (p. 160) nos documentos, como fruto de uma lógica plural e ampla, representa a expressão do Estado acerca da educação e de sua função social.

Goodson (1995, p. 21-22), quando trata da construção histórica e social do currículo, faz perceber que é “algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea”. O recorte temporal estudado caracteriza-se por apresentar uma conjuntura em que “transformações macroeconômicas coincidem com importantes mudanças na reforma educacional” (Goodson, 2008, p. 24), ou seja, há “ondas de mudança educacional” (p.80) que fomentam as políticas curriculares. Esse período foi fortemente marcado pela expansão do mercado especulativo, que desencadeou um processo de descentralização, no qual se esvazia o poder do Estado e que desloca suas funções para a sociedade, ocorrendo um avanço do capital e um retrocesso social. De acordo com Peroni (2003, p. 46), “para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências recomendada do receituário neoliberal”. De acordo com Goodson (2008, p. 16), as

“mudanças na configuração do currículo nos fornecem um valioso teste de tornassol das intenções e propósitos políticos e sociais” do Estado, e “essas coincidências e conjunturas podem ser observadas em momentos-chave da história e da mudança educacional” (p. 24).

Para Macedo (2006, p. 288), a “produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro”. Nesse sentido, as políticas curriculares, são “produção dos currículos formais”, que são elaborados sob os mais diversos espaços.

Diante do que foi discutido até o momento, concebe-se o currículo como um campo amplo de conhecimento, discursivo, centrado no tempo e espaço, perpassado pelas relações de poder, sistematizado pelas políticas educacionais e que tem papel fundamental para que a escola perceba como tem contribuído para a construção dos sujeitos sociais (BERTICELLI 1999; ZOTTI 2004; PEREIRA 2009; MACEDO 2006). O currículo é, então, produção cultural, social e em constante processo de significação. Nessa perspectiva, a inclusão/e ou exclusão no currículo resulta de uma inclusão/e ou exclusão social.

3.1 Cenário das políticas de currículo no Brasil

Os anos de 1990 caracterizam-se por apresentar um período em que o Estado brasileiro assume sua “inspiração neoliberal” (Hofling, 2001, p. 39). Essa tomada de posição vê-se refletida na gestação e partejamento das políticas neoliberais brasileiras, elaboração de Leis e políticas públicas, reformas e demais ações por parte do Estado. Assim, também, as políticas curriculares, em sua trajetória brasileira, sofrem ao longo de seu tempo um processo constante de ressignificação, que foi, em grande parte, organizado levando em consideração apenas o contexto sócio-político em que se encontrava o país (ZOTTI, 2004).

Silva (1995, p. 186) relata que emergem, a partir da década de 1990, “discursos alternativos que contêm outras histórias”, que se contrapõem aos hegemônicos, pleiteando uma “política de identidade”, cujas indagações perpassam as relações entre conhecimento e poder, construção das identidades mediante escolha do tipo de conhecimento, bem como suas implicações. Inicia-se, a partir de então, debates e discussões acerca do “multiculturalismo, movimentos e identidades sociais”. Tais debates promovem a reflexão acerca da escola e do currículo, que começa a ser pensado como “produção do conhecimento” (p. 197).

O autor salienta que o “novo complexo cultural” é resultado da “combinação entre cultura popular e as novas tecnologias de comunicação”, pois acontece uma “transformação radical nos processos de produção de subjetivação e de identidades sociais” o que gera “sujeitos com novas e diferentes capacidades e habilidades” (p. 198). O currículo, para Silva (1995, p. 200), é o “espaço onde se corporificam formas de conhecimento e de saber”, um dos “locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação”, ele “corporifica relações sociais” (p.201).

Assim sendo, o estudo da trajetória histórica do currículo, do período citado, nos proporcionou, ainda que sucinta, uma leitura de como o Estado, através das políticas curriculares, tem intencionado e realizado a formação social dos sujeitos. Hall (2006, p. 13), salienta que, “à medida que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Diante disso, o “sujeito pós-moderno” tem sua identidade fragmentada e em deslocamento, o que o autor descreve como o “descentramento” do sujeito, dizendo que, “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (p.39).

Ao identificar, através dos documentos selecionados os discursos proferidos pelo poder público brasileiro, estar se propondo, como Pereira (2009, p.173), fazer uma análise do currículo percebendo-o como “prática discursiva”. Nessa perspectiva, faz-se necessário observar o contexto sob o qual se configura campo do currículo nacional, as mudanças orquestradas no período e os seus fatores motivadores em nosso país.

3. 1. 1 Década da mudança: 1990

A década de 1990 foi um período em que o país iniciou, de fato, o processo de redemocratização, optando pela adesão à ideologia neoliberal, visando, principalmente ao desenvolvimento econômico. O discurso neoliberal apropria-se de algumas questões e ideias que emergem no período, ressignifica e incorpora as suas propostas para a educação e o currículo. Os organismos internacionais legitimam suas propostas de mudança através da articulação das demandas advindas do tecido social (SILVA, 1995). Nessa conjuntura, o Brasil entra em sintonia com um movimento de ressignificação do capitalismo. Martins (2001, p. 2), relata que isso se deu

por meio de um processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercado, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços sob a justificativa de otimizar os recursos.

A autora salienta que, seja de forma positiva ou negativa, advindos de “diretrizes oficiais ou de estudos acadêmicos”, os argumentos que são utilizados indicam que os

processos de descentralização são necessários e devem perseguir, no nível político, a democratização e a participação dos usuários nas decisões quanto aos fins da educação; no nível pedagógico, a participação na elaboração de programas educacionais; no nível econômico, a otimização de recursos e, no nível administrativo, a agilidade no fluxo burocrático (p. 7).

Nessa década, tem-se uma fase de intensa elaboração e instauração de leis e políticas econômicas, sociais e educacionais. Peroni (2003, p.16) registra que

os projetos de política educacional apontavam para um processo de centralização, por parte do governo federal, do controle ideológico da educação, através dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional e para o processo de descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica.

Observa-se que, nesse período ocorre o que Goodson (2008) chama de “momentos-chave da história e da mudança educacional” (p. 24). Para Espindula et al (2012), “este movimento faz com que ocorra um realinhamento de interesses, engendrado no país desde a década anterior”, legitimando-se através de elaborações de leis e políticas públicas. Em destaque, tem-se a disseminação das novas tecnologias, que provocaram um intenso processo de modernização na gestão da produção, reconfigurando o cenário econômico mundial e trazendo impactos para a educação. Espindula et al (2012, p. 6) relata que o currículo desse período

traz no seu âmago, o atendimento às necessidades das áreas econômica, social e cultural. Econômica, pois se organiza de forma a priorizar as novas demandas do capital, ou seja, formação e desenvolvimento de sujeitos competentes e habilitados; social, devido à margem, os invisíveis, e cultural no que tange ao reconhecimento e respeito da diversidade cultural existente.

Acerca da década de 90, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos registra que

o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à distensão pacífica e uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponíveis no mundo [...] é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo (p. 2).

Silva (1995, p. 185) afirma que há uma “tendência ideológica hegemônica” que inicia um processo de “reestruturação” da sociedade. A educação e o currículo são colocados no “centro” desse processo com “critérios baseados no funcionamento do mercado”. Para o citado autor, essa configuração pode ser percebida como uma reação às “conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados”. Desenhava-se, nesse período, um “novo mapa cultural” traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um “ambiente tecnicamente modificado”. Contudo, Oliveira (2011, p. 334) registra que as “mudanças no papel do Estado pretendidas pelas reformas educacionais dos anos 1990 [...] não resultaram maior eficiência”. Pereira (2006, p. 18) afirma que as reformas curriculares ocorreram em outros países e que elas “têm priorizado as macro propostas oficiais em detrimento das propostas curriculares que contemplam as necessidades e realidades locais”. Tal afirmativa impulsiona a observar e compreender como o Estado brasileiro organizou-se com fins de adequar-se às novas ordens econômicas globais. No próximo capítulo reflete-se sobre os discursos do Estado, inferidos dos documentos oficiais nacionais, no que tange às mudanças na seara educacional e curricular.

4 A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA DÉCADA DE 1990

4.1 Os discursos do Estado

As observações, aqui apresentadas, refletem sobre os “instrumentos jurídicos” educacionais, que no lapso temporal em estudo, nortearam as políticas educacionais e curriculares, ressaltando os discursos proferidos pelo Estado acerca destas, observando o que e em que se fundamentam as mudanças ocorridas na educação no período, tomando como fonte os documentos educacionais e curriculares nacionais e internacionais, já citados. Estes encontram-se separados por uma questão didática, para uma melhor análise, ressaltando-se, contudo, que foram elaborados de forma articulada, complementar e em sintonia com as aspirações globais.

4.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

A Em âmbito mundial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem² é um marco importante a ser considerado, visto que as políticas educacionais brasileiras, na década de 1990, são frutos, dentre outros espaços, dos debates e discussões dessa Conferência e da Declaração de Nova Delhi. O documento, resultante destas, fundamentará e norteará as políticas educacionais dos países signatários, dentre eles o Brasil.

O documento, em seu preâmbulo, registra que a educação é “um direito fundamental de todos”; contribui para o favorecimento do “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”; é de “importância fundamental para o progresso pessoal e social”; faz-se “necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade”, devendo estar “universalmente disponível”; e fortalecer os “níveis superiores de educação e

² Esta Conferência realizou-se na cidade de Jomtien, Tailândia, entre os dias 05 a 09 de março de 1990. Foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. É conhecida e citada, por alguns autores, como Declaração de Jomtien. Essa Conferência e a de Declaração de Nova Delhi “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (PCN, p. 14).

ensino” (p. 71). Ressaltando o que está presente na Constituinte de 1988, em seu Art. 5º, isto é, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”.

No Artigo 1º, cujo objetivo é a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem”, a declaração registra que “todos” devem ser inseridos na escola, compreende por necessidades básicas de aprendizagem a “leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas”. Essas, de acordo com o documento, são “instrumentos essenciais”. Com relação aos “conteúdos básicos”, estes, segundo o documento, são “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (p. 4) que devem respeitar a cultura, enriquecendo assim os “valores culturais e morais comuns”. O Artigo 2º, refere-se a “universalizar o acesso e promover a equidade” (p. 5), bem como articular os “conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (p. 6). Em seguida, o Artigo 3º, prioriza o acesso das mulheres, dos “excluídos” e das “pessoas portadoras de deficiência” (p. 4). O 4º, busca “definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho”, ou seja, definir o currículo e a forma de avaliar, para as “pessoas aprenderem de fato, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (p. 6). O Artigo 5º, registra que, devido às características contemporâneas de um mundo complexo, diverso e mutável, a educação deve redefinir e ampliar seu papel contemplando a educação infantil, a educação de jovens e adultos e o ensino fundamental, que será universal e terá “programas complementares alternativos”. As novas tecnologias são incorporadas como instrumentos que irão “contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais” (p. 8). Para “propiciar um ambiente adequado à aprendizagem”, no Art. 6º, pais e filhos devem participar de “programas de educação comunitária”, pois as “sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e apoio físico e emocional essencial”, o que indica o deslocamento das responsabilidades do Estado para as “sociedades” (p. 9). O Art. 7º, afirma que é preciso “fortalecer as alianças” e as esferas nacionais, estaduais e municipais são, a priori, responsabilizadas pela garantia da educação básica, contudo, evidencia a incapacidade de estas esferas solucionarem sozinhas os “problemas sombrios” (p. 1). Propondo que “novas e crescentes articulações e alianças serão necessários em todos os níveis” (p. 9). O Artigo seguinte aponta para a necessidade de reformas nas políticas educacionais, ampliação do ensino superior e da pesquisa (p. 10). Novamente, no Art. 9º, retoma-se a ideia de mobilizar “todos os membros da sociedade” (p. 11) para se envolverem nessa proposta, priorizando a educação e procurando gerir bem os recursos destinados a mesma. No Artigo 10º, convocam-se governos e sociedade para atuarem

juntos neste “empreendimento”. A educação passa a ser um “empreendimento” de curto e longo prazo (p. 13).

Em suma, observa-se que o referido documento idealiza/ e ou prescreve como deveriam ser constituídas as mudanças na política educacional brasileira, com a pretensão de ajustá-la e fundamentá-la em uma lógica neoliberal, em que o Estado alheia-se de suas responsabilidades e as mesmas são deslocadas para a seara social. O currículo é tratado nesse documento como “conteúdos básicos” que deverão promover a melhoria na educação. Percebe-se que há um avanço quanto à percepção da “necessidade” de atendimento da clientela que se encontrava fora do espaço escolar, propondo a articulação entre os entes federados, ao mesmo tempo em que se abre para a perspectiva de que “alianças” se realizem em “todos os níveis”, o que nos leva a inferir e observar que lacunas são deixadas para que aconteçam as futuras intervenções da esfera privada na área educacional o que será vivenciado nessa mesma década através do Projeto de Reforma do Estado³.

4.1.2 Declaração de Nova Delhi⁴

A Declaração de Nova Delhi reitera o “compromisso” assumido na Declaração de Jomtien “tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades para crianças, jovens e adultos [...] meta global de educação para todos” (p. 123). Vincula o desenvolvimento do país com a educação ao afirmar que as “aspirações e metas de desenvolvimento dos nossos países serão atendidas através da garantia de educação para todos”. Concebe a educação como “instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade de recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural” (p. 123) e de seu “papel vital” (p. 124) para o desenvolvimento dos países. Como os sistemas educacionais, até então, não conseguiram promover uma melhora na educação, registra ser necessário desenvolver “enfoques criativos tanto dentro como fora dos sistemas formais” (p. 123). Esse posicionamento indica que a educação passará a ser oferecida por

³ A Reforma do Estado brasileiro ocorre no governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual cria o Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare). Peroni (2003, p. 59) salienta que a Reforma objetivava “reforçar a capacidade de governabilidade do Estado”. Este, por sua vez, irá “exercer as funções de coordenação e de regulação na esfera federal, devendo descentralizar-se progressivamente [...]” (p.60).

⁴ Foram signatários dessa Declaração: Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

outras instituições, tais como Organizações Não-Governamentais (ONGs), Sindicatos, Associações etc.

O referido documento concebe o currículo como “conteúdos e métodos” para “servir a necessidades básicas de aprendizagem”, ou seja, um currículo que promova o desenvolvimento de competências e habilidades. O discurso navega em torno da instrumentalização e repasse para a sociedade de responsabilidades que, até então, eram do Estado, quando reconhece que, mesmo nos países onde a educação não apresenta tantos problemas, exige-se “ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade” (p. 124). A sociedade é instada a participar e dar sua contribuição para o país.

A Declaração de Nova Delhi enfatiza, ainda, a necessidade de educar as mulheres, pois são “elementos-chave do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras e da diversificação das opções disponíveis” (p. 124) e para sua inserção no mercado de trabalho. Insere a mulher como elemento fundante, pois a mesma auxilia na alfabetização, motivação, cuidado com saúde e alimentação dos filhos, além do controle de natalidade. Essa Declaração afirma que a educação é de “responsabilidade da sociedade”, representada no texto pelos “governos, as famílias, as comunidades e as organizações não governamentais”, ou seja, propõe uma terceirização da educação e a descentralização do poder do Estado. Em suma, tal documento renova o compromisso assumido, pelos países signatários, com a Declaração de Jomtien, propõe a descentralização do Estado e convoca os “colaboradores internacionais” (p. 125) para ajudarem neste “compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas” para a década (p.123).

4.1.3 Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003

O Plano Decenal de Educação para Todos foi elaborado com o intuito de iniciar a discussão e realização das políticas educacionais para o decênio 1993-2003, como resultado do acordo realizado pelos países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos. Ao ser citado nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs- Vol, 1, p. 15) registra-se que o mesmo é “voltado para recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, [...] visando um contínuo aprimoramento”. Caracteriza-se como um “conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica” (Brasil, p. 15).

Em sua introdução, o documento afirma que a elaboração do plano tem como base as metas resultantes da Conferência de Jomtien e que o país deve “colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica” (p. 11). Seu objetivo é a garantia de “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (p. 12-13), visto que,

há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas (p. 11).

Tal afirmativa fundamenta, como já mencionado, a intencionalidade do Estado em adequar-se ao movimento ideológico neoliberal e sua nova configuração. Ao fazer um diagnóstico da escolarização brasileira, entre as décadas de 60 e 90, tomando como base o contexto social, político e econômico destas e, a nova configuração de Estado que se assume na Conferência de Jomtien, em 1990, salienta-se no referido documento que:

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população (p. 21).

De acordo com o Plano, o sistema de educação deveria adaptar-se às “exigências de um estilo de desenvolvimento econômico eficiente e socialmente democrático, justo e equitativo” (p. 22). Para tanto, necessitaria expandir e equalizar a oferta de escolarização, suprir as escolas de equipamentos, materiais didáticos pedagógicos, melhorar a estrutura física etc.

A fragilidade do sistema educacional brasileiro, segundo esse documento, decorre da centralização da gestão, por parte do Estado, da “ausência de políticas e diretrizes claramente

definidas” (p. 27), de diálogo entre as esferas do setor público, ou seja, os projetos são verticalizados e descendentes.

Com relação aos objetivos gerais da educação básica, o Plano Decenal cita os objetivos propostos na Declaração de Jomtien associados com às metas estabelecidas para atingi-los. O primeiro objetivo, que busca satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, propõe: definir uma base comum nacional que contemple o domínio das habilidades cognitivas e de sociabilidade; traçar objetivos e metas para os planos curriculares; organizar o conhecimento de forma coerente e cumulativa entre os níveis de ensino; incorporar o ensino médio à educação básica; melhorar a qualidade do livro didático e a formação docente.

O segundo, que trata da universalização, pretende: diminuir o déficit cognitivo e social entre as regiões, estados, municípios e grupos sociais; oferecer meios e oportunidades para manter o aluno na escola até concluir o ensino fundamental; oferecer a educação para jovens e adultos no ambiente de trabalho; “atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno” (p. 38); oferecer educação diferenciada para indígenas, pessoas do campo, trabalhadores informais e em “expansão de fronteiras” (p. 39); ampliar a “jornada escolar e ano letivo” (p. 39).

Com relação ao terceiro objetivo, que trata da ampliação dos meios e alcance da educação básica, propõe-se que: a escola, como “espaço privilegiado”, articule-se com a comunidade; atenda a criança e o adolescente de forma “integral”; tenha acesso a “recursos e tecnologias de apoio”; diversifique o atendimento da escolarização para os jovens e adultos, “incluindo capacitação sócio-profissional, educação para a saúde e nutrição, o fortalecimento familiar e a integração ambiental” (p. 39); a educação dissemine-se com o auxílio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, com “programas de educação aberta e à distância, centros de difusão cultural, bibliotecas, núcleos de multimeios e espaços de ação comunitária” (p. 39).

Para “favorecer um ambiente adequado a aprendizagem”, o quarto objetivo, pretende desenvolver uma “pedagogia de atenção integral” que adeque e articule “equipamentos sociais existentes”, que “amplie a jornada escolar” para crianças carentes (p. 39), bem como o apoio e incentivo a “experiências alternativas”.

O quinto objetivo, que trata do fortalecimento dos “espaços institucionais” (p.40), defende a articulação entre as esferas públicas (União, Estados, Municípios e Distrito Federal); a participação da sociedade civil organizada; a reorganização da formação inicial e

promoção da formação continuada para os professores; e o acesso ao ensino superior para professores que estão em exercício e sem o referido nível de escolarização.

Com relação aos recursos, o sexto objetivo pretende reestruturar a distribuição dos mesmos entre os entes federados, criar “fundos e mecanismos não formais de financiamento” e de controle social, bem como definir instrumentos para evitar o desvio de recursos e o “controle de gastos públicos” (p. 41).

No sétimo objetivo, propõe-se o “intercâmbio educacional e cultural” através da socialização de experiências entre instituições escolares; da “formação e capacitação, inclusive no exterior, de recursos humanos”; da interação entre países latino-americanos e do fortalecimento da cooperação com os organismos internacionais, objetivando o “intercâmbio permanente” acerca dos “avanços e tendências da política de educação básica” (p. 41).

As “metas globais” propostas orbitam em torno da elaboração de: “novos padrões de conteúdos mínimos nacionais”; ampliação do atendimento da clientela, especialmente da educação de jovens e adultos e educação infantil; melhoria do “fluxo escolar”, ou seja, criação de mecanismos para diminuir os índices de repetência e evasão, que em 1992 apresentam uma taxa média de 33% e 5%, respectivamente⁵; locação de recursos no montante de 5,5% do PIB para a educação; inovação da gestão escolar, concedendo “autonomia financeira, administrativa e pedagógica”; formação inicial e continuada para os professores; melhoraria da estrutura física e material das instituições de ensino, dando-lhes “condições básicas de funcionamento”; plano de cargo e carreira para os professores, possibilitando, assim, a “recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social”; descentralização do programa do livro didático e da merenda escolar (p. 42-43).

Para alcançar as metas e objetivos do Plano, propõem-se “duas linhas de atuação”. A primeira trata da descentralização das responsabilidades do Estado, apontando a necessidade de “criação de espaços para que todos os movimentos organizados, associações de pais e ex-alunos, grupos empresariais e sindicatos possam contribuir e desempenhar um papel ativo na melhoria da educação oferecida em todo o País”. Ressaltando a importância da elaboração de leis para assegurar o cumprimento do Plano e do “engajamento político dos profissionais da educação”, o documento destaca o papel relevante da mídia na “difusão dos debates públicos sobre o tema e na criação de clima favorável às mudanças” na seara educacional, visto que é necessário “elevar o reconhecimento da

⁵ Dados retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais – volume 1, p. 22.

importância política e estratégica da educação fundamental, tanto na constituição ética e da cidadania, quanto na condução de um desenvolvimento sustentado, socialmente justo” (p. 44).

A segunda linha de atuação referenda a oferta, sublinhando a importância do atendimento da clientela, “propiciando escolaridade básica completa para eliminar o analfabetismo e a subescolarização dos jovens e adultos” (p. 45). As ações sugeridas para serem trabalhadas nessas duas perspectivas são:

- 1- Estabelecimento de padrões para a rede pública;
- 2- Fixação dos conteúdos mínimos;
- 3- Profissionalização e reconhecimento público do magistério;
- 4- Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional;
- 5- Estímulo às inovações;
- 6- Eliminação das desigualdades educacionais;
- 7- Melhoria do acesso e da permanência escolar;
- 8- Sistematização da educação continuada de jovens e adultos;
- 9- Produção e disseminação do conhecimento educacional e das informações em educação;
- 10- Institucionalização dos Planos Estaduais e Municipais;
- 11- Profissionalização da administração educacional (p. 45-50).

O Plano Decenal prevê, ainda, a organização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo consiste em “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão dos planos e programas de qualificação educacional” (p. 59), bem como “ações prioritárias na área” da educação infantil, visando o “desenvolvimento de propostas pedagógicas e curriculares” (p. 62).

Como se observa as propostas desse Plano foram amplas e envolviam uma profunda reestruturação do Estado, que perpassa desde a parte financeira até os componentes curriculares que deveriam ser trabalhados, bem como a mudança de atitude acerca da valorização da educação fundamental e da profissão docente. Dessa forma, envolviam não apenas as questões estruturais e materiais, mas também as ideológicas, ou seja, as relacionadas à percepção e concepção de educação no país, até então.

Infere-se também, que o Plano Decenal de Educação 1993- 2003 aponta e, concomitantemente, requer um Estado (re)estruturado em uma perspectiva descentrada, que atenda aos acordos assumidos e às expectativas, metas e deliberações propostas pelos organismos internacionais no intuito de melhorar o cenário educacional do país. Tal

(re)estruturação inicia-se em 1995, por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual registra que:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Peroni Apud Brasil, 2003, p. 58).

A análise que se faz a partir dessa afirmativa é que o projeto de mudança na educação, idealizado e compactuado pelo país no início da década de 1990, mais precisamente através da Declaração de Jomtien, seria a porta de entrada para a reforma do Estado. O posicionamento a que se chega é o de que as mudanças orquestradas pelos organismos internacionais, na área da educação brasileira serviram como caminho para a instauração das políticas neoliberais no país, cuja legitimação deu-se através do diagnóstico apresentado, acerca da educação brasileira, nos documentos citados até o presente momento. Em tal diagnóstico perpassa um discurso pautado nos pontos negativos e na impossibilidade de o Estado atender as inúmeras necessidades e reivindicações que demandam da área educacional.

4.1.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96)

Aprovada em 1996, após passar alguns anos em tramitação no Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9394/96) resulta de um longo período de negociação, debates e embates. Em seu Art. 1º, concebe a educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil”. Tal documento vincula a educação ao “mundo do trabalho e à prática social”. Pereira (2006, p. 19) ressalta que essa lei “deu uma nova organização em todos os níveis e graus de ensino”.

Ao tratar dos princípios e fins da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Art. 2º afirma que o desenvolvimento do sujeito é dever do Estado. De acordo com o Art. 3º, devem ser contemplados os seguintes princípios no ensino e, consequentemente, nos currículos elaborados a partir de então:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Acerca do direito à educação e do dever do Estado para com a educação, o Art. 4º afirma que a garantia desse direito deve: possibilitar o acesso e gratuidade a todas as crianças, em idade escolar, e aqueles que não tiveram oportunidade de estudar e/ou continuar os estudos; incluir educandos com “necessidades especiais” nas redes de ensino regular; ofertar ensino regular noturno e educação para jovens e adultos; atender os alunos da rede pública “por meio de programas suplementares”; estabelecer “padrões mínimos de qualidade de ensino”.

Já o Art. 5º enfatiza que o “ensino fundamental é direito público subjetivo”, podendo ser exigido do Estado o seu cumprimento por meio jurídico. Assinala, ainda, a necessidade de um “regime de colaboração” entre os entes federados. É considerado “crime de responsabilidade” deixar uma criança, jovem ou adulto fora do ensino fundamental, e a “autoridade competente” deve ser responsabilizada judicialmente.

Com relação à organização da educação, ressalta o Art. 8º § 1º que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios deverão atuar em regime de colaboração. Esse documento estabelece atuações e competências, distintas e compartilhadas, da União e de seus entes federados. De acordo com o Art. 8º, cabe à União a “função normativa, redistributiva e supletiva”. E o Artigo 9º propõe a elaboração de um Plano Nacional de Educação, de diretrizes para as modalidades educação infantil, ensino fundamental e médio, que irão nortear os “currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” e, “assegurar processo nacional de avaliação” em todas as modalidades de ensino, “objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Aos Estados, no Art. 10º, compete “elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais [...], integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”, assim como, “baixar normas

complementares”. Fica sob sua responsabilidade o ensino médio. Aos Municípios, no Art. 11º, salientam-se a necessidade de organização de forma a integrarem-se às “políticas e planos” das demais esferas. É de sua competência o oferecimento da educação infantil e do ensino fundamental, são estabelecidas algumas incumbências para as escolas (Art. 12º), para os docentes (Art. 13º), gestão democrática para as redes de ensino (Art. 14º), e a autonomia financeira, administrativa e pedagógica (Art. 15º).

A referida lei classifica as instituições de ensino em públicas, privadas, comunitárias, confessionais e filantrópicas (Art. 19º e 20º). Os níveis e modalidades da educação e do ensino brasileiro estão divididos em: Educação básica, que envolve educação infantil, ensino fundamental e médio; e ensino superior (Art. 21º). No capítulo II da educação básica, registra-se que sua finalidade é “desenvolver”, assegurar e fornecer aos educandos “formação comum indispensável para o exercício da cidadania”, para o trabalho e “em estudos posteriores” (Art. 22º).

Em sequência, têm-se as seguintes recomendações: 1) organização dos níveis fundamental e médio, com algumas regras comuns a serem seguidas como, por exemplo, a carga horária mínima anual e os dias letivos, promoção e transferência, progressão, avaliação contínua e cumulativa, frequência mínima etc (Art. 24º); 2) fixação de uma “base comum nacional, a ser complementada” com uma parte diversificada, de acordo com as peculiaridades “regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, tendo como elementos obrigatórios, nesse currículo, “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política”, do ensino de arte, educação física, uma língua estrangeira, música, história da cultura afro-brasileira e indígena (Art. 26º e 26º-A). O documento, no Art. 27º, prescreve as seguintes diretrizes da educação básica:

- I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto e apoio às práticas desportivas não-formais.

Para atender as especificidades da população rural, o currículo deverá ser adaptado e adequado “às reais necessidades e interesses dos alunos” (Art. 28º).

A LDBEN, ressalta algumas características de cada etapa da educação básica: 1) a educação infantil, (Art. 29º, 30º e 31º) salienta que seu objetivo é o “desenvolvimento integral da criança até os seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”; 2) o ensino fundamental (Art. 32º, 33º, 34º), ressalta a obrigatoriedade deste, com duração de nove anos, tendo como objetivo a “formação básica do cidadão”. Está atrelado ao desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e do cálculo, “compreensão natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamentam a sociedade”, “formação de atitudes e valores”, “solidariedade humana e tolerância recíproca”. É obrigatória a inclusão no currículo de “conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes”; o ensino religioso é facultativo para os alunos, mas não para as escolas; estipula-se uma carga horária para ser cumprida em sala de aula de quatro horas diárias; 3) o ensino médio, com duração de três anos, tem como metas (Art. 35º):

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania [...] ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- III- o aprimoramento da pessoa do educando como pessoa humana, incluindo formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Acerca do currículo, do ensino médio são prescritas as seguintes diretrizes (Art. 36º):

- I- destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotará metodologia de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - será incluída uma língua estrangeira moderna [...], e uma segunda, em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição;
- IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias [...].

Atrelada ao ensino médio, tem-se, ainda, a educação profissional técnica de nível médio que, segundo a LDBEN, pode ser realizada de forma “articulada, concomitante e subsequente” (Art. 36º-A, B, C, D).

Os Art. 37º e 38º, que tratam da educação de jovens e adultos, afirmam que o acesso e a continuidade são gratuitos, que devem ser “consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”; o Poder Público deverá promover “ações integradas e complementares” para o acesso e a permanência dessa clientela nos sistemas de ensino; esta modalidade “deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”; serão mantidos os cursos e exames supletivos, cuja matriz curricular será a base comum nacional. Os exames irão aferir os educandos maiores de quinze anos, que estejam finalizando o nível fundamental, os maiores de dezoito anos, que estejam concluindo o nível médio, e os provenientes de uma escolarização informal.

As diretrizes educacionais previstas na LDBEN disciplinam acerca da forma, do conteúdo e de como deve acontecer a escolarização brasileira. Indicam-se: os níveis e modalidades de ensino; os “princípios” que postulam ser contemplados nos currículos propostos; enfocam-se a obrigatoriedade do ensino fundamental; a garantia de oferta para a educação de jovens e adultos; a necessidade de padrões mínimos de qualidade; das atribuições de cada ente federado para com a educação, salientando o regime de colaboração entre estes, a União e o Distrito Federal; a importância do controle de qualidade através da avaliação e da gestão democrática; a garantia de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (Art. 15º).

A referida lei delega acerca da Educação Básica, desenhando desde sua finalidade, já citada, navegando pela carga horária mínima, avaliação, frequência, estipulando uma base comum nacional. Um avanço, a ser considerado, é a inclusão e a obrigatoriedade de alguns componentes ao currículo, tais como: o ensino de arte, educação física, história da cultura afro-brasileira e indígena, enfocando as contribuições das etnias negra e indígena na formação do povo brasileiro. O documento indica a possibilidade de flexibilidade no currículo nacional, contudo esta só se refere pontualmente às especificidades regionais, locais e da clientela da EJA, rural, étnica e indígena.

4.1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ (PCNs Vol. 1 - 1ª a 4ª série)

⁶ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em alguns momentos do texto, serão nominados como PCNs.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão previstos na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, e na LDBEN/96. Essa, a percebe como "dispositivos", que "consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral e em particular para com o ensino fundamental" (p. 15). Nessa perspectiva, os PCNs são concebidos como "dispositivos básicos sobre o currículo" (p. 14) e "base comum nacional" (p. 15). Moreira (2010, p. 129) critica essa última concepção, relatando que,

as afirmativas usadas para justificar a preocupação com o "comum" constituem declarações de intenções genéricas que secundarizam os conflitos e as desigualdades presentes na sociedade brasileira e que, consequentemente, apresentam uma zona de sombra pouco propícia ao desenvolvimento de um processo de escolarização comprometido com a justiça social.

Moreira (2010, p. 129) salienta que a prioridade, nesse documento, é a "homogeneização cultural, o cultivo de conhecimentos e valores supostamente úteis e necessários a todos".

O texto "Considerações preliminares) dos PCNs resulta de estudos e análises realizadas a partir de

propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências em outros países [...] oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre o desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiência de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações (p. 17).

Os PCNs informam que sua função é "orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional", constituindo-se como uma resposta à "necessidade de referenciais", configurando-se como "proposta flexível" para que a "educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania" (p. 13), ou seja, para organizar a educação do país.

Como "elemento catalizador de ações", o documento propõe "investimentos em diferentes frentes", entre as quais citam-se:

formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como inegável importância para a política educacional da nação brasileira (p. 13-14).

O que se apresenta como justificativa para a elaboração dos Parâmetros é a

necessidade de um referencial comum para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais (p. 36).

Os PCNs, assim como o Plano Decenal de Educação 1993-2003, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, foram elaborados tendo como fundamento o estudo diagnóstico proposto pelo Estado, através do MEC, e outros órgãos⁷, a fim de obter informações mais detalhadas para a elaboração do projeto de reforma da educação brasileira.

O referido diagnóstico, como os demais citados nos documentos estudados até então, apresentam a situação da educação brasileira do contexto, em que se enfatizam as seguintes questões: 1) “número de alunos e estabelecimentos” (p. 19), que na região Nordeste apresenta uma considerável distorção entre o número de matrículas, cujo quantitativo maior se encontra na área urbana, e o número de estabelecimentos escolares, com um quantitativo maior na área rural. De acordo com os PCNs, em 1990, “apenas 19% da população do país possuía o primeiro grau completo; 13%, o nível médio; e 8% possuía o nível superior” (p. 21); 2) “promoção, repetência e evasão”(p. 22), registrando que o índice de promoção atingiu 62% em 1992⁸; que as taxas de repetência indicam a “baixa qualidade do ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno” (p. 25); e, quanto à evasão, cita que a “grande maioria da população estudantil acaba desistindo da escola, desestimulada em razão das altas taxas de repetência e pressionada por fatores socioeconômicos”; 3) o desempenho apresentado em pesquisa realizada pelo SAEB/95 apontam a “baixa qualidade”(p. 27) de leitura e um “rendimento insatisfatório” (p. 29) acerca das habilidades em matemática, o que demonstra a “necessidade de investimentos

⁷ Entre os órgãos e fontes dos dados, tem-se: MEC/SEDIAE/SEEC, PNUD/IPEA, Fundação Carlos Chagas, SAEB/95 etc.

⁸ Informação retirada do PCN – vol. 1, p. 22.

substanciais”(p. 29) para a melhoria desse quadro; 4) no que tange ao professor, citam-se problemas acerca da formação inicial, com um percentual significativo de professores atuando no ensino fundamental e médio sem o devido nível de formação.

Em suma, nesse diagnóstico relatado acima, apresentam-se dados relevantes sobre o contexto educacional, os quais foram privilegiados os dados referentes ao número de alunos matriculados, as distorções entre as matrículas e a clientela das áreas rural e urbana, as taxas de promoção, repetência e evasão escolar, o desempenho dos alunos na leitura e nas habilidades em matemática, bem como a insuficiência da formação inicial dos professores que atuavam na educação.

Os PCNs apresentam como princípios e fundamentos a “qualidade” na educação, entendida como

possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (PCNs, 2001, p. 33).

Além da qualidade, há a observância de: “acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes”; as “diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural” (p. 33) em que a escola é instada a “assumir-se como espaço de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (p. 34); a inserção de temas transversais para tratarem de questões e assuntos relevantes no contexto contemporâneo, entre os quais estão os relativos à saúde, corpo, meio ambiente, educação sexual etc; o desenvolvimento no alunado da capacidade de aprender a aprender, tendo em vista a nova configuração que se apresenta a partir das tecnologias da informação e comunicação; e o processo de ensino aprendizagem, visando construir estratégias e metodologias que deem suporte à construção desse novo sujeito social requerido em tal conjuntura.

Há incoerência quando o discurso que se apresenta é em uma perspectiva de não “uniformização”, no entanto, propõe-se um “referencial comum”, colocando-se como uma “referência nacional para o ensino fundamental”, que deverá nortear as políticas educacionais e as ações da escola, a partir de então. Moreira (2010, p. 125) salienta que esse posicionamento pode suscitar “alguns problemas”, tais como:

dificultar a adequação dos conteúdos às realidades e experiências da comunidade, da escola, e do(a) estudante, no momento em que se limita a autonomia de sistemas escolares e professores [...] por sacralizar as disciplinas acadêmicas tradicionais.

Moreira (2010) defende a ideia de uma “discussão cuidadosa sobre o que deve ser incluído no currículo” (p. 125), quem “deve coordenar e como deve ocorrer o processo de definição de conteúdos mínimos” (p. 126).

Para que atinjam os objetivos propostos, os PCNs trazem alguns pré-requisitos ou “níveis de concretização”: 1) que seja utilizado como uma “referência nacional para o ensino fundamental”, cuja função será “subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas existentes” (p. 36); 2) que seja utilizado na “elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar”, visto que, é por meio do “projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação ciclo” (p. 37); 3) com relação ao planejamento das aulas, requer que seja considerado o que foi discutido, pois “é quando o professor, segundo metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos” (p. 38).

O documento fundamenta-se em uma perspectiva pedagógica que percebe a “visão da complexidade e provisoriidade do conhecimento”, justificando que:

De um lado, o objeto do conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução (p. 44).

Os PCNs concebem a escola como:

Espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia-a-dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento de capacidade, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais (p. 45).

Assim, os Parâmetros entendem a “educação escolar” como:

Prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (p. 45).

Nessa perspectiva, a escola deve exercer sua “função socializadora” considerando o “desenvolvimento individual e o contexto social e cultural” (p. 46) de sua clientela. Logo, a respeito da formação cidadã desses clientes, a escola:

Precisa assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (p. 46)

Nesse documento, a cidadania é percebida em uma perspectiva de acesso aos bens culturais, o que difere da posição de MAIA (2012) acerca do que seja “educar para a cidadania” o que, segundo a autora consiste em

possibilitar aos educandos construir, através de processo de identificação contingentes e abertos, suas próprias compreensões do que significa ser cidadão, além de reivindicar tanto do Estado como da sociedade como um todo, através de uma agência reflexiva, espaços para o exercício cívico (p. 124).

Para que se alcance o desenvolvimento das capacidades dos alunos, os conhecimentos que interagem no ambiente escolar devem ser percebidos como

produção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, num processo contínuo e permanente de aquisição, no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos. (PCNs, p. 46).

O que significa, de acordo com os PCNs, “instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas” (p. 47).

Retornando à questão da qualidade, a mesma deve atuar em duas perspectivas: a primeira, diz respeito a “formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la”; na segunda, pretende-se desenvolver “capacidades que possibilitem adaptações às complexas condições e alternativas de trabalho” (p. 47). O que não permite a omissão da observância da “situação de precariedade vivida pelos educadores” no que tange a salários, condições de trabalho, sua invisibilidade social, bem como à “mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante” (p. 47). Aqui, já se infere o anseio por uma política educacional que seja, de fato, comprometida com os problemas e demandas da educação.

Os PCNs apontam, ainda, a importância de cada escola discutir e construir um “projeto educativo” (p. 48). Ressalta que, para tal construção, “fontes” são necessárias como “currículo locais, a bibliografia especializada, o contato com outras experiências educacionais”, assim como a experiência dos profissionais da educação. Mas, enfatizam que os parâmetros “formulam questões essenciais sobre o que, como e quando ensinar, constituindo um referencial significativo e atualizado sobre a função da escola, a importância dos conteúdos e o tratamento a ser dado a eles” (p. 49).

Esse documento assume a abordagem construtivista, fundamentada em Lev Vygotsky, como sendo a recomendável para atingir os objetivos e metas previstas, pois:

As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significadas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados (p. 52).

Moreira (2010, p. 126) faz uma crítica a esse posicionamento indagando se essa seria a única possibilidade de abordagem, “por que outras teorias e outras possibilidades não foram contempladas?”.

Como já mencionado, o texto “Considerações preliminares” dos Parâmetros foi resultado de uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas acerca dos “currículos oficiais” (p. 17) dos Municípios e Estados da União. Tais análises “apontam como grandes diretrizes uma perspectiva democrática e participativa”, e que o ensino fundamental deve responsabilizar-se pela “formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes” (p. 57), ao mesmo tempo em que apresentam um “descompasso entre os objetivos anunciados e o que é

proposto para alcançá-los, entre os pressupostos teóricos e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos” (p. 57). Propõe-se, então, que os PCNs objetivem “contribuir para a superação dessa contradição”, através da garantia de “coerência” entre os pontos acima citados, indicando “o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos” (p. 57).

O presente documento organiza-se em ciclos, em uma “tentativa de superar a segmentação excessiva” (p. 59), e por áreas de conhecimento, com a “integração” entre ambas, pois “se é importante os contornos das áreas, é também essencial que estes se fundamentem em uma concepção que os integre conceitualmente, e essa integração seja efetivada na prática didática” (p. 63). Justifica-se essa opção pela capacidade de “permitir compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar” (p. 59), bem como “possibilita trabalhar melhor com os fundamentos psicopedagógicos, com a concepção de conhecimento e da função da escola” (p. 61). Salienta-se, ainda, que a “concepção de área evidencia a natureza dos conteúdos tratados, definindo claramente o corpo de conhecimentos e o objetivo de aprendizagem” (p. 62).

O trato com as questões sociais está atrelado aos temas transversais, cujas temáticas são: “ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural”. Os temas transversais podem ser complementados por temas locais, que serão trabalhados como subtemas ou incluídos nos temas gerais, caso haja necessidade de um “tratamento específico e intenso” (p. 65). Consideram-se os conteúdos “como meios para o desenvolvimento amplo do aluno e para a sua formação como cidadão”. Para Moreira (2010 p. 128), seguindo-se essa postura o “documento acaba por defender a integração e assimilação de todas as diferenças à cultura hegemônica”.

No que tange aos objetivos, registram-se que os mesmos “se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla” (p. 67), são “definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos”, e são concebidos como “referenciais gerais e demandam adequações”. Para que estes sejam alcançados, enfatiza-se o “papel do professor”, pois o mesmo deve “apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem” (p. 69).

Acerca do conteúdo e de seu tratamento, menciona-se que o mesmo tem “papel central”, visto que “demanda uma reflexão sobre a seleção de conteúdos, como também exige

uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes” (p. 73). Nos Parâmetros, esses conteúdos estão divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais. Cada um com sua justificativa, descrição e objetivos.

O documento percebe a avaliação como “elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem [...] parte integrante e instrumento de auto-regulação do processo de ensino aprendizagem” (p. 58). Nesse a avaliação é o

elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho” (p. 83-84).

Como “elemento integrador”, a avaliação deve “subsidiar” a reflexão do professor sobre sua prática pedagógica, do aluno na “tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades” e da escola quando lhe permite “definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio” (p. 81). São estipulados alguns critérios de avaliação, por áreas e ciclos, que “devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos” (p. 87), indicando que a repetência “deve ser um recurso extremo”, que deve ser observado “caso a caso” (p. 90). Com esse elemento integrador pretende-se avaliar alunos, professores e sistema educacional.

As orientações didáticas, compreendidas como “subsídios à reflexão sobre como ensinar”, enfatizam a “intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem” e estão atreladas à concepção de aluno como sujeito, do professor como mediador e da necessidade de “interação dos alunos entre si” (p. 93). Tais orientações foram organizadas considerando as temáticas, as áreas de conhecimento, conteúdos, no entanto, deixam claro que o “ensino não pode estar limitado ao estabelecimento de um padrão de intervenção homogêneo e idêntico para todos os alunos” (p. 93).

A autonomia está articulada à responsabilização do aluno acerca de questões relativas ao cotidiano escolar é percebida como um “princípio didático geral”, que

refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc (p. 94).

Já a diversidade, é percebida como “princípio comprometido com a equidade”, vinculada ao “direito de todos os alunos realizarem as aprendizagens fundamentais para seu desenvolvimento e socialização” (p. 97).

Recapitulando, os PCNs apresentam-se como “dispositivos” elaborados para orientar, garantir e organizar a educação brasileira, através de um currículo que se pretende unificador, no que tange à coerência da forma e conteúdos selecionados, e abertos, quanto a possibilidade de inserção de temas e especificidades regionais, locais e da clientela.

A justificativa para sua elaboração é fundamentada na crise na qual se encontrava a educação, de sua ineficiência, desqualificação e impossibilidade de formar cidadãos aptos para a nova configuração social que estava a emergir, bem como das disparidades observadas acerca da repetência e evasão escolar.

4.1.6 O desenho curricular da década

De acordo com Silva (1995, p. 185), o currículo, até os anos 90, não refletia as novas demandas/mudanças que emergiam, visto que o mesmo era concebido como “conjunto de experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes”. No período citado, desenhava-se um “novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente tecnicamente modificado”. O autor salienta que havia uma “tendência ideológica hegemônica” que iniciava um processo de “reestruturação” da sociedade. A educação e o currículo foram colocados no “centro” desse processo com “critérios baseados no funcionamento do mercado”. Para Silva (1995) essa configuração pode ser percebida como uma reação às “conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados” (p. 185).

Nessa nova configuração curricular, de acordo com Pereira (2006, p. 19), “inúmeros mecanismos foram criados” com a finalidade de adequar a LDBEN 9394/96 “às exigências de

ordem econômica mundial”. Dentre estes, a autora destaca os utilizados como “mecanismos norteadores”, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares, e “mecanismos reguladores”, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Essa “reestruturação” tem como finalidade “introduzir [...] mecanismos de controle e regulação [...] com o objetivo de produzir resultados educacionais que se ajustem mais estreitamente às demandas e especificações empresariais” (Silva 1995, p. 185).

Nessa perspectiva, os documentos que foram elaborados em âmbito internacional e nacional objetivaram reestruturar a educação, que se encontrava em situação de alta vulnerabilidade, nos países que foram signatários da Conferência de Jomtien e de Nova Delhi. Em âmbito internacional, dois acordos foram assinados pelo Brasil: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo foco foi o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, a erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental; e a Declaração de Nova Delhi (1993), que reitera o acordo realizado na Declaração de Jomtien. Ambas apontavam para a necessidade de outra roupagem para a educação, enfatizando seu “papel vital” para o desenvolvimento do país. Essas Declarações ditaram o que deveria ser realizado, os sujeitos que deviam ser instados a participarem do processo, a concepção de educação que nortearia as suas propostas, qual o procedimento dos governos, como o currículo devia ser construído etc.

O Plano Decenal de Educação para Todos 1993- 2003, cujo objetivo maior era colocar em ação as propostas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, propunha alterações que deveriam ser cumpridas, acerca da reestruturação educacional brasileira. Dentre os pontos a serem observados nessa reestruturação estão: definição de um currículo nacional, com objetivos e metas coerentes; formação inicial e continuada dos docentes; novo modelo de gestão educacional; socialização de experiências inovadoras; elaboração de políticas que objetivem a equidade educacional entre regiões; redução dos índices de evasão escolar; escolarização para jovens e adultos; melhoria da qualidade do material didático e da estrutura escolar; criação de fundos de financiamento e mecanismos de controle social; elaboração, por parte dos entes federados, dos seus respectivos planos estaduais e municipais, norteados pelo Plano Decenal nacional; e otimização das ações dos órgãos educacionais, centrais, regionais e locais, objetivando “aumentar a racionalidade e produtividade” (Brasil, p. 50).

A partir desse Plano, pode-se inferir que o Estado brasileiro acata os ditames dos organismos internacionais e adequa-se às normas estabelecidas para sua admissão à nova configuração econômica mundial. Entende-se que tais mudanças na educação brasileira serviram como caminho para a instauração das políticas neoliberais no país, visto que esses documentos assinalam para a necessidade de “profundas transformações estruturais, desconcentração espacial e da economia” por parte do Estado (p. 21). No entanto, sabe-se que tal análise requer uma maior profundidade nos estudos e impulsiona a prosseguir com as pesquisas.

Acerca da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei de nº 9394/96, observa-se que a mesma amplia e engloba outros atores na seara educacional, concebendo a educação como “processo formativo” que acontece em vários ambientes, como o familiar, social, religioso, trabalho, movimentos sociais, organizações da sociedade civil etc. Nesse sentido, o documento classifica as instituições de ensino em públicas, privadas, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Essa lei disciplina a educação nacional, deliberando e desenhando sua estrutura e normas, segundo as quais o Estado é instado a assumir o seu “dever” para com a educação. O documento propõe: os princípios norteadores para a organização curricular; a elaboração de um Plano Nacional de Educação e de planos e diretrizes para Estados e Municípios em consonância com o nacional; o regime de colaboração entre os entes federados; as competências e responsabilidades de Estados e Municípios para com a educação básica; o modelo de gestão democrática para as escolas, assegurando a autonomia financeira, administrativa e pedagógica para estas; a “formação comum” como finalidade da educação básica, esta atrelada à cidadania e ao mercado de trabalho; a elaboração de uma “base comum nacional”, ou seja, de um currículo nacional; a inserção de sujeitos e temas advindos dos movimentos sociais que, até então, estavam ausentes das políticas educacionais e curriculares etc.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN - vol. 1, estes resultam da deliberação advinda da LDBEN, acima mencionada. Esse documento foi elaborado com o intuito de organizar a “base comum nacional” a ser considerada como norte na reestruturação educacional do país. O Volume 1 prescreve todos os passos que deverão ser observados na elaboração dos planos e diretrizes estaduais e municipais, na atuação dos professores, em seus planos de aula, na avaliação e no dia a dia com os alunos em sala.

6 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

O presente estudo apresenta o movimento simétrico por que passou a educação brasileira na década de 1990. Apesar de simétrico e em sintonia com a “inspiração neoliberal”, no que tange ao resultado, ou seja, às elaborações de Leis, Parâmetros, Pareceres e Resoluções, não descartamos os muitos embates e discussões que envolveram tais elaborações.

O que se afirma é que, decorrentes das mais variadas discussões, debates e embates acerca das elaborações dos documentos curriculares, observa-se que prevaleceu o discurso hegemônico, vigente no período em recorte. Contudo os avanços citados e observados nas análises dos documentos resultam de um intenso, constante e demorado processo de luta em prol do atendimento, mesmo que ainda parcial, das demandas educacionais da seara social.

Para que o país pudessem se alinhar a nova ordem global, haveria a imposição de uma reestruturação profunda, como ressalta a Declaração de Jomtien. Reestruturação esta que introduz a lógica de mercado na educação. Tal assertiva pode ser inferida claramente nos documentos analisados. A educação, a partir de então, é sistematizada com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, tem-se a construção do currículo nacional pautado sob os seguintes preceitos: revestimento da educação com uma nova roupagem, adequando-a para a formação de um determinado perfil de sujeito, embora esse ideal não tenha de fato se efetivado no chão da escola; formação fundamentada na capacitação, flexibilidade e cidadania, ou seja, desenvolvimento no alunado das habilidades e competências para atuar em um mundo em mudanças paradigmáticas e tecnológicas.

REFERÊNCIAS

- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendência e filosofia. In: VORRABER, Marisa Costa, org. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas. In: **Plano decenal de educação para todos**. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Declaração de Nova Delhi. In: **Plano decenal de educação para todos**. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da educação**. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: A Secretaria. 2001.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos/** Rosa Maria Godoy Silveira, et.al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- ESPINDULA, Miriam. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. LEITE, Janete Pessoa de Carvalho. **O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90**. X Colóquio Sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e política (públicas) sociais**. Cad. CEDES vol.21 nº. 55 Campinas Nov. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>. Acesso em: 27/09/2012
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 11. Nº 32. Maio/ago. 2006.
- MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Revista Educação e Sociedade, vol. 22, nº 77. Campinas, Dec. 2001.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos**. In Revista: Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, - Vol. 9, N. 2, (169-184) dezembro, 2009c.

_____. Globalização e Políticas educacionais: (re) significando o currículo. In: **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Maria Zuleide da Costa Pereira, Arlete Pereira Moura (orgs.). Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

APÊNDICE A – APRESENTAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO



AS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL: trajetória da década de 1990

MIRIAM ESPINDULA DOS SANTOS

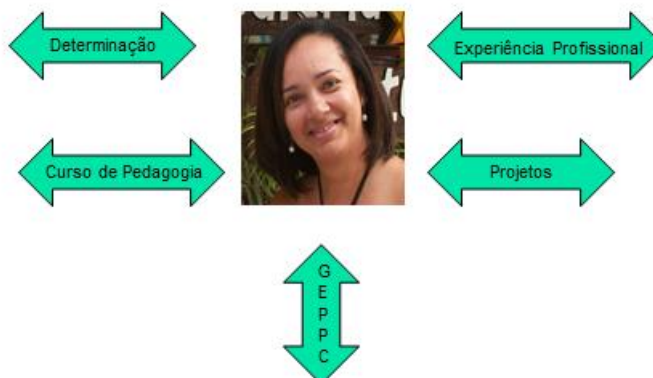
Prof^a. Dr^a. Maria Zuleide da Costa Pereira
Orientadora

Pedagogia



1 Iniciando a conversa

- Clique para adicionar texto





Objetivos

■ GERAL

Analisar as políticas curriculares no Brasil: trajetória da década de 1990.

■ ESPECÍFICOS

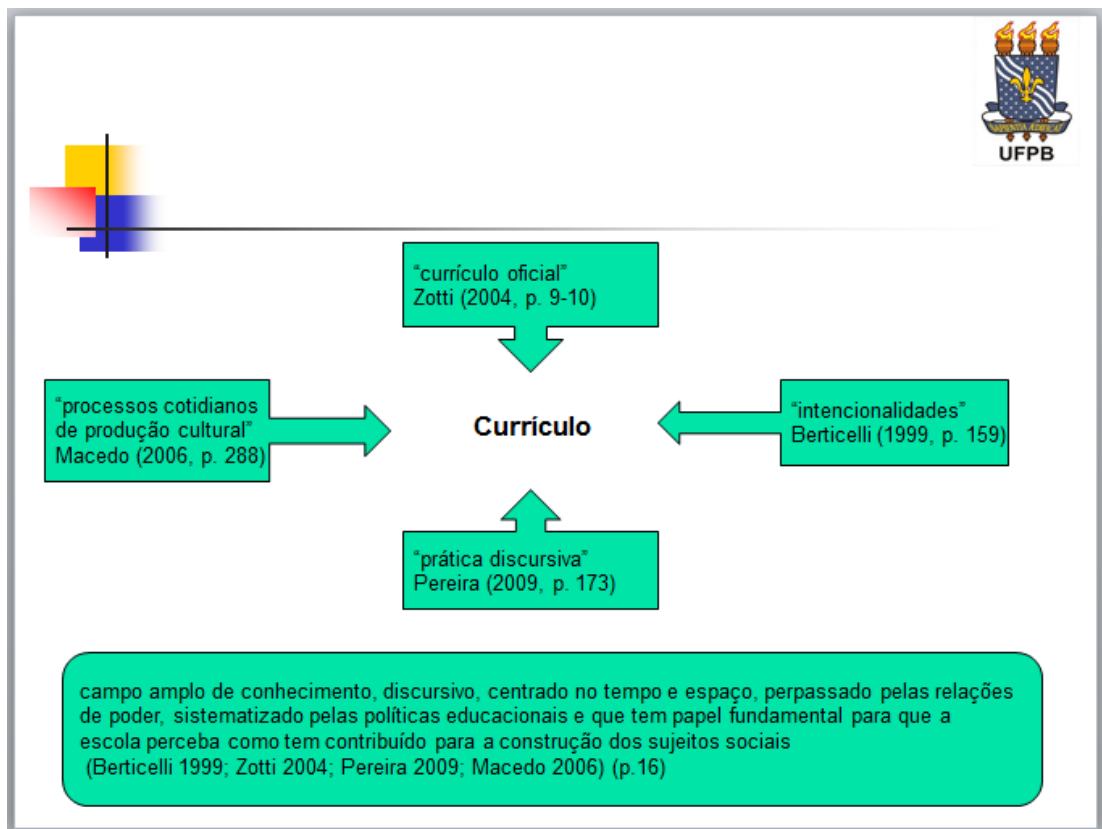
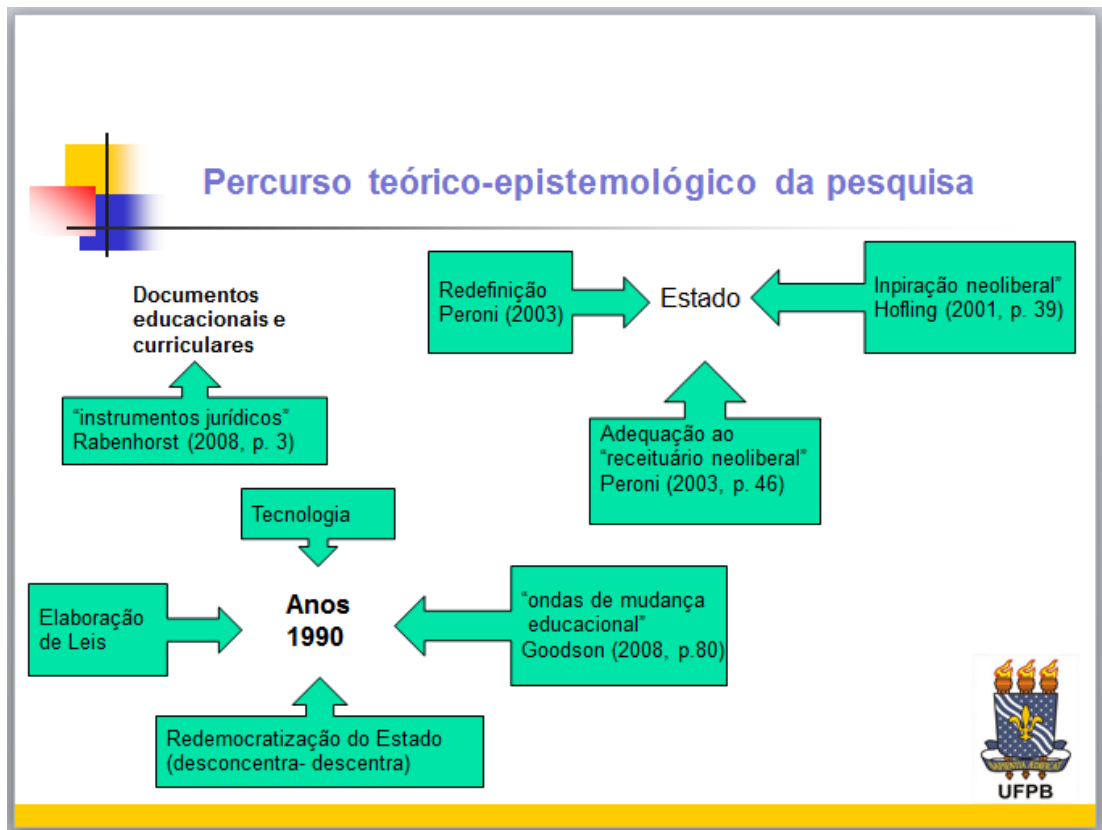
- Mapear os documentos curriculares das décadas de 1990;
- Realizar leituras e análises reflexivas, acerca das significações, contidas nos documentos nacionais oficiais do período em recorte;
- Perceber como o currículo é significado;
- Desenhar a seara curricular do Brasil.



Metodologia

- pesquisa documental de caráter qualitativo
- mapeamento, leitura e análise dos documentos educacionais nacionais oficiais, observando seus propósitos e o contexto em que os mesmos foram elaborados, dentre eles:
 - Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas (1990);
 - Declaração de Nova Delhi (1993);
 - Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003);
 - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996);
 - Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução – vol. 1.
- leitura de pesquisadores do campo curricular;
- observamos, a partir das leituras, as implicações, inovações e convergências;
- socialização do desenho curricular do período em estudo.





4 A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA DÉCADA DE 1990



4.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)

Estado

- reformas nas políticas educacionais; articulação entre os entes federados; mobilização de "todos os membros da sociedade".

Educação

- "leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas" ;
- "um direito fundamental de todos"; "importância fundamental para o progresso pessoal e social";
- "universalizar o acesso e promover a equidade" ; redefinir e ampliar seu papel (educação infantil, ensino fundamental e EJA); "definir níveis desejáveis de conhecimentos; implementar sistemas de avaliação de desempenho; tecnologias; "empreendimento".

Currículo

- "conteúdos básicos"; "conhecimentos, habilidades, valores e atitudes" ; "valores culturais e morais comuns"; articular os conhecimentos relevantes com os "novos meios de difusão desses conhecimentos"; acesso dos "excluídos" e das "pessoas portadoras de deficiência";
- "pessoas aprenderem de fato, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores".

4.1.2 Declaração de Nova Delhi (1993)



Estado

- descentralização; sociedade é instada a participar e dar sua contribuição para o país;
- "colaboradores internacionais".

Educação

- "papel vital"; "instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade de recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural";
- "enfoques criativos tanto dentro como fora dos sistemas formais"; oferecida por outras instituições; "responsabilidade da sociedade".

Currículo

- "conteúdos e métodos"; "servir a necessidades básicas de aprendizagem"; competências e habilidades; inserção da mulher.



4.1.3 Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)

Estado

- "colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica" (p.23); "profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza" (p.23).
- **Educação** - educação básica sob novos valores e perspectivas (p.23).

"metas globais"

- "novos padrões de conteúdos mínimos nacionais"; ampliação do atendimento da clientela (EJA e educação infantil); 5,5% do PIB; gestão "autonomia financeira, administrativa e pedagógica"; formação inicial e continuada; estrutura física e material, "condições básicas de funcionamento"; plano de cargo e carreira"; descentralização do programa do livro didático e da merenda escolar (p.26).
- **Avaliação** - " aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas" (p.27).

"duas linhas de atuação"

- Primeira - descentralização do Estado e a "difusão dos debates públicos" pela mídia para obter um "clima favorável às mudanças";
- Segunda - atendimento da clientela da EJA (p.26).

Objetivos

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem

- definir uma base comum nacional que contemple o domínio das habilidades cognitivas e de sociabilidade; traçar objetivos e metas para os planos curriculares; organizar o conhecimento de forma coerente e cumulativa entre os níveis de ensino; incorporar o ensino médio à educação básica; melhorar a qualidade do livro didático e a formação docente.(p.24)

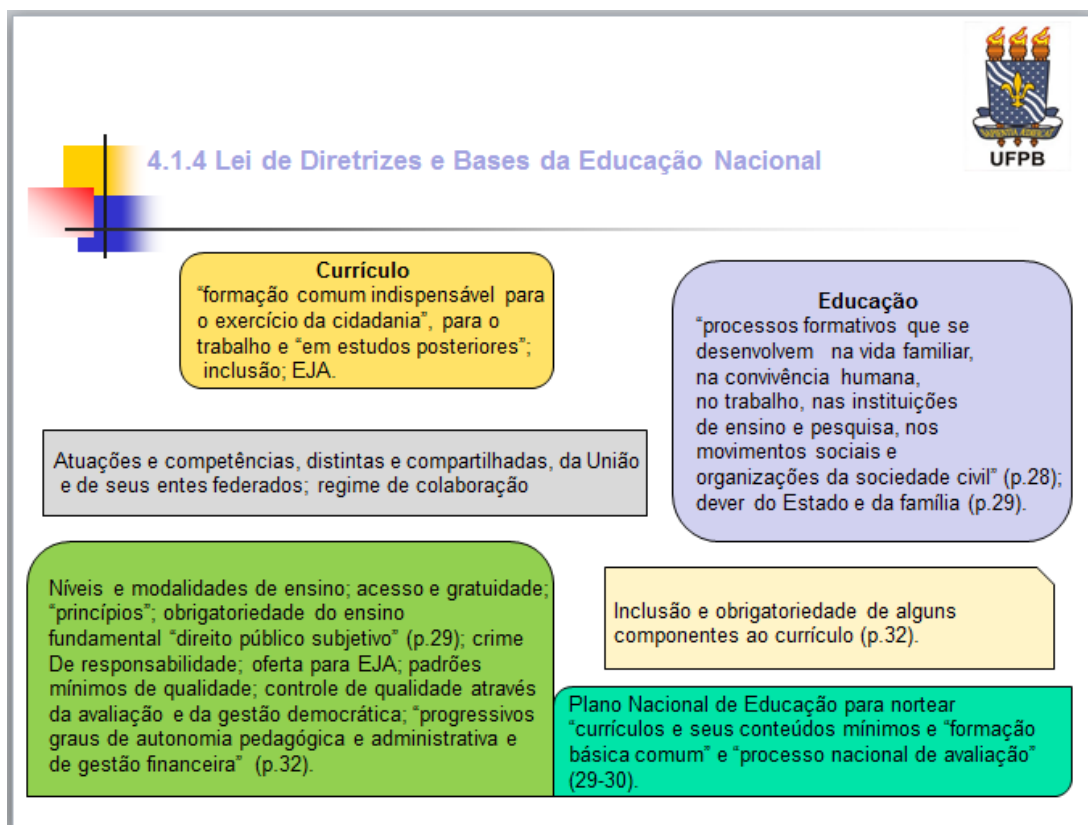
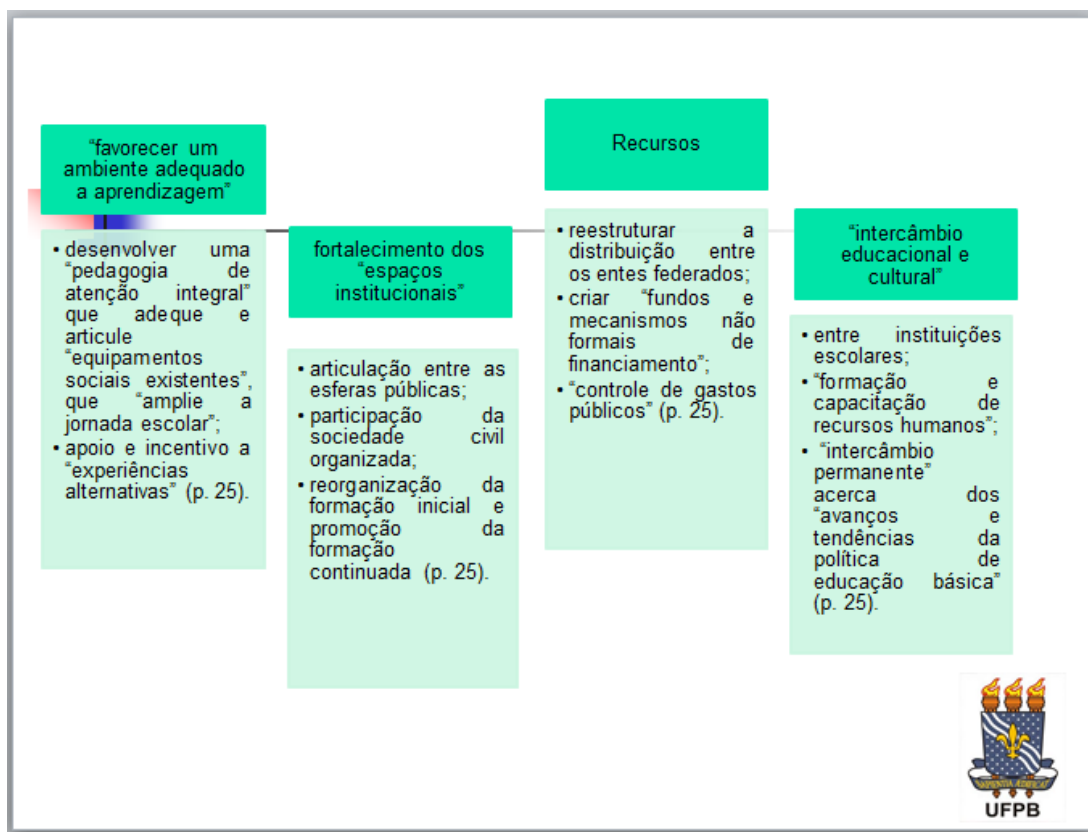
universalização

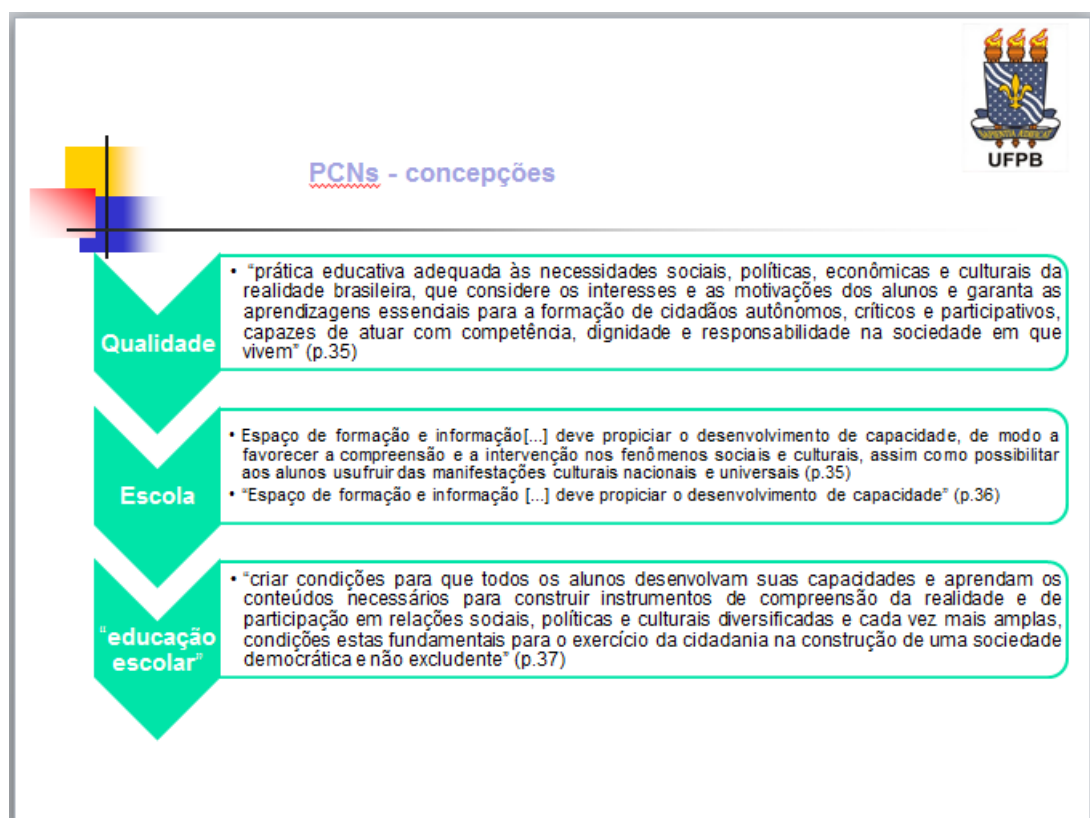
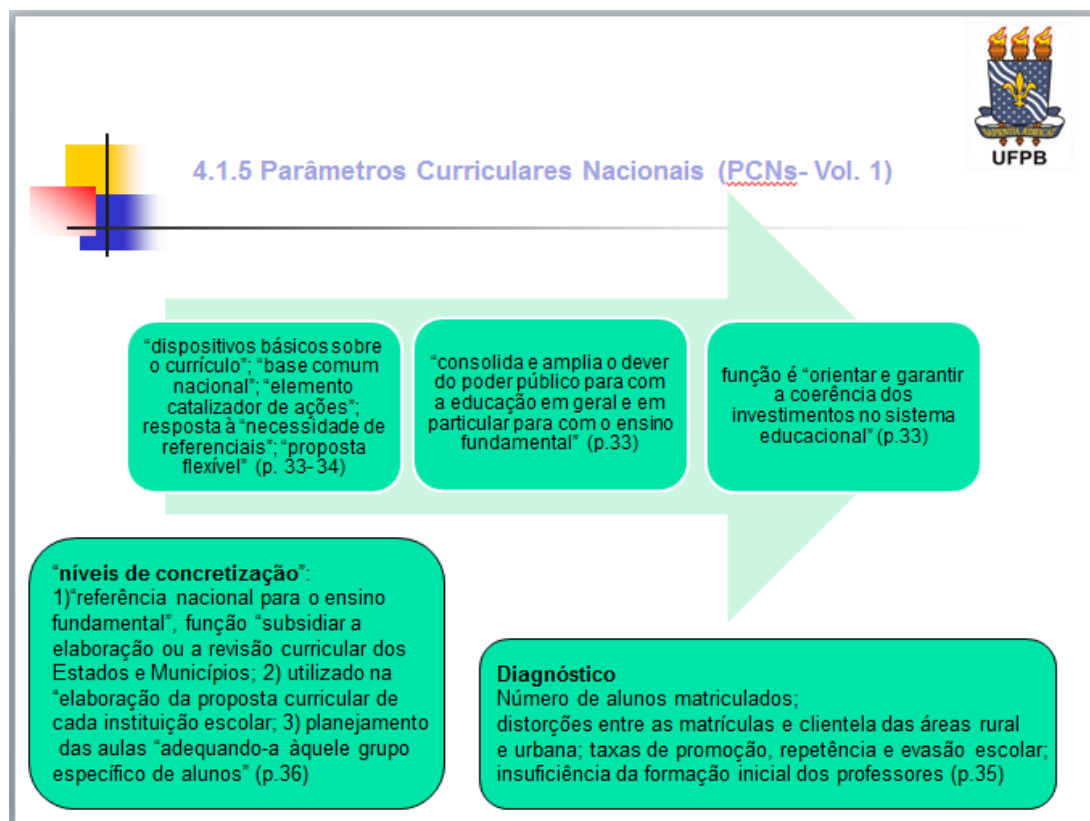
- redução do déficit cognitivo e social entre as regiões, estados, municípios e grupos sociais; oferecer meios e oportunidades para manter o aluno na escola; oferecer a EJA no ambiente de trabalho; "atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno"; educação para indígenas, pessoas do campo, trabalhadores informais e em "expansão de fronteiras"; ampliar a "jornada escolar e ano letivo" (p. 24-25)

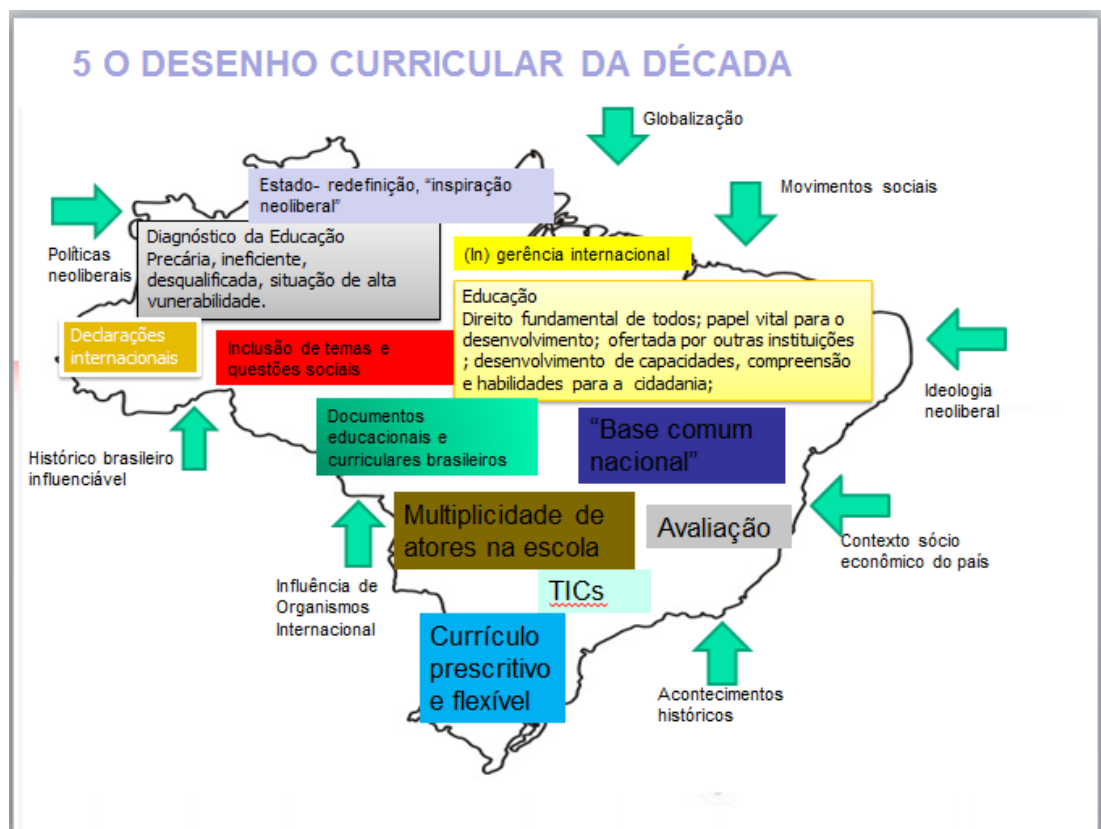
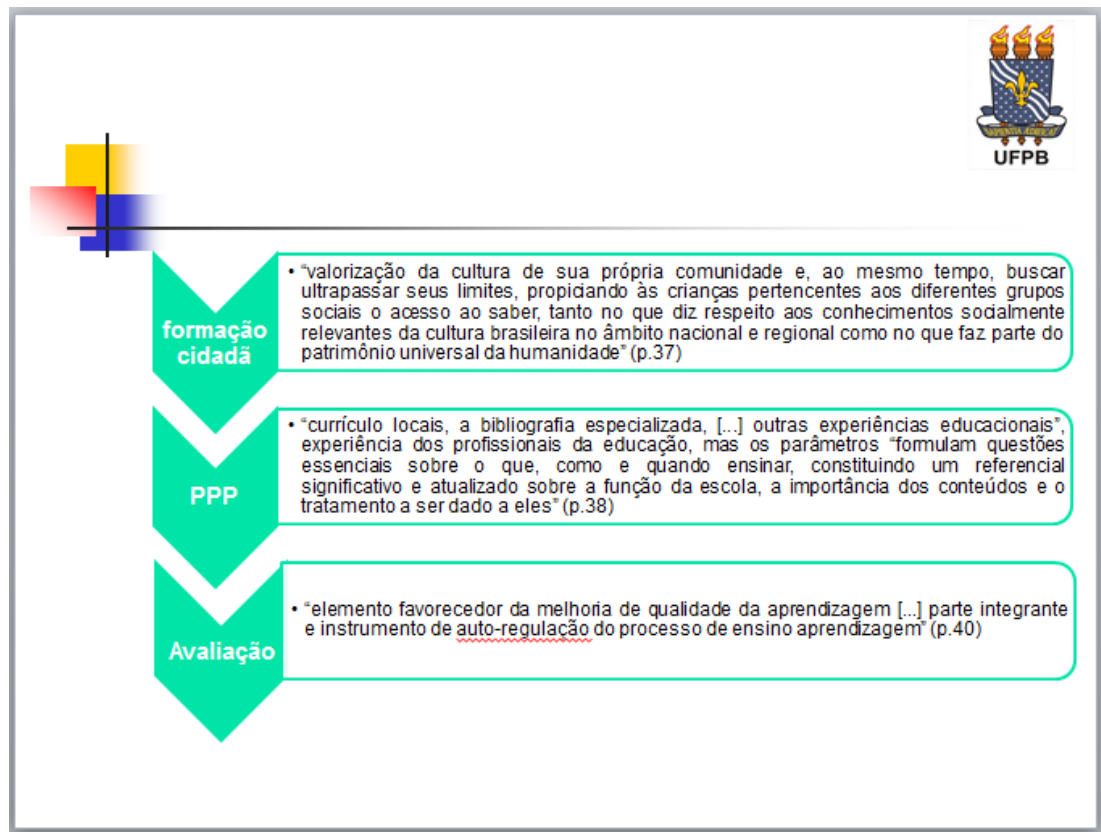
ampliação dos meios e alcance da educação básica

- escola "espaço privilegiado"; atender a criança e o adolescente de forma "integral"; acesso a "recursos e tecnologias de apoio"; escolarização para os jovens e adultos, "incluindo capacitação sócio-profissional, saúde e nutrição"; programas de EAD, centros de difusão cultural, bibliotecas, núcleos de multimeios e espaços de ação comunitária" (p. 25).











6 CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

A educação brasileira na década de 1990, apresenta-se de forma simétrica e em sintonia com a "inspiração neoliberal", no que tange ao resultado, ou seja, as elaborações de Leis, Parâmetros, Pareceres e Resoluções. Contudo percebemos significativos avanços quando insere temáticas, sujeitos e demandas até então marginalizadas.

Currículo foi elaborado considerando os seguintes preceitos: revestimento da educação com uma nova roupagem, adequando-a para a formação de um determinado perfil de sujeito, embora esse ideal não tenha de fato se efetivado no chão da escola; formação fundamentada na capacitação, flexibilidade e cidadania, ou seja, desenvolvimento no alunado das habilidades e competências para atuar em um mundo em mudanças paradigmáticas e tecnológicas.

REFERÊNCIA

- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendência e filosofia. In: VORRABER, Marisa Costa, org. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Declaração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas. In: Plano decenal de educação para todos. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Declaração de Nova Delhi. In: Plano decenal de educação para todos. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. O Brasil rumo à sociedade justa. In: Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et.al. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOODSON, Ivor F. **As Políticas de Currículo e de Escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.



- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e política (públicas) sociais**. Cad. CEDES vol.21 nº.55 Campinas Nov. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>
- Acesso em: 27/09/2012
- MACEDO, Elizabeth. **Currículo como espaço tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação. Vol. 11. Nº 32. Maio/ago. 2006.
- MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Revista Educação e Sociedade, vol. 22, nº 77. Campinas, Dec. 2001.
- PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos**. In Revista: Currículo sem Fronteiras, Rio de Janeiro, - Vol. 9, N. 2, (169-184) dezembro, 2009c.
- PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.